



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Bernhard Sieland und Laura Jordaan

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen	7
---	---

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen	23
---	----

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können	37
---	----

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden	53
---	----

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie	69
--	----

Gabriele Krause

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback	83
---	----

Train-the-trainer-Konzepte

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern 109

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept 129

Evelyn Krauß

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) 143

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren 163

Christina Plath

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten 171

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedbackstrategien in Lehr-Lernsituationen

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Zusammenfassung

Die Entwicklung und der reflektierte Einsatz von formativen Feedbackstrategien stellen einen komplexen Kompetenzbereich professionellen pädagogischen Handelns dar. Im Studium werden zu diesem Kompetenzbereich häufig nur theoretische Inhalte zu formativem Assessment und Feedback vermittelt. Die Anwendung dieser theoretischen Kenntnisse wird jedoch nicht explizit geübt, so dass deren Transfer in konkrete Unterrichtssituationen häufig schwerfällt oder von den Studierenden in der späteren Unterrichtspraxis geleistet werden muss. Zentrales Anliegen des Trainings zur Entwicklung und zum reflektierten Einsatz von formativen Feedbackstrategien ist es daher, Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Kompetenzen im Handlungsfeld „formative Feedbackstrategien“ aufzubauen und zu trainieren. Für das Training und die Reflexion von Kompetenzen zum Einsatz von Feedbackstrategien dienen dabei Microteaching-Elemente. Der Beitrag beschreibt einerseits die Ziele, Maßnahmen, Inhalte und den Aufbau des Trainings. Andererseits werden anhand der Ergebnisse einer ersten Evaluationsstudie das Potenzial, aber auch Implikationen für die Weiterentwicklung des Trainings diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Feedback, Microteaching, Lehramt, Training

Dipl.-Psych. Christin Höppner, Claudia Dotzler, M. Sc., Prof. Dr. Hermann Körndle, Prof. Dr. Susanne Narciss
TU Dresden
Psychologie des Lehrens und Lernens
Zellescher Weg 17
01062 Dresden
christin.hoeppner@tu-dresden.de

1. Trainingsbedarf

Situationsangemessenes formatives Feedback gilt als einer der bedeutendsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Hattie, 2012; Narciss, 2013; 2017; Shute, 2008). Im Lehr- und Lernkontext versteht man unter Feedback Informationen, „die Lernenden nach der Bearbeitung von Lernaufgaben [...] angeboten werden, mit dem Ziel, eine korrekte Lösung dieser Aufgabe in der aktuellen oder auch künftigen Lernsituationen zu ermöglichen.“ (Narciss, 2006, S.18). Eine formative Feedbackstrategie weist nicht nur auf die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Ist-Zustand und den Standards hin, sondern sie bietet auch Hinweise zu Korrekturmaßnahmen und deren Umsetzung (Narciss, 2012). Formatives Feedback kann vielfältige inhaltliche Komponenten beinhalten (Narciss, 2006, 2008) und mit Hilfe unterschiedlicher Feedbackstrategien in den Lehr-Lernprozess implementiert werden. Die Gestaltung formativer Feedbackstrategien ist ein komplexer Prozess, bei dem Lehrkräfte unter Berücksichtigung individueller Faktoren (z.B. Vorwissen, Motivation) sowie situativer Faktoren (z.B. Aufgaben) Entscheidungen u.a. zu folgenden Fragen treffen müssen (Narciss, 2012, 2017):

- a) Welche Funktionsebene(n) soll(en) adressiert werden (kognitiv, motivational, metakognitiv)?
- b) Welche Inhalte/ Informationen sollen mit Blick auf diese Funktion(en) durch die Feedbackkomponenten vermittelt werden?
- c) In welcher Form sollen diese Inhalte präsentiert werden?
- d) Zu welchem Zeitpunkt sollen Feedbackkomponenten angeboten/ gegeben werden?
- e) Wie häufig sollen Feedbackkomponenten angeboten werden?
- f) Auf welche Weise soll eine Passung zwischen Feedback und Aufgaben sowie Feedback und Lernvoraussetzungen hergestellt werden?

Um diese Entscheidungen wohl begründet treffen zu können, benötigen Lehrkräfte Wissen und Kompetenzen aus der pädagogisch-psychologischen Forschung zu formativem Assessment und Feedbackstrategien sowie aus der Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Obwohl Lehrkräften die Notwendigkeit von formativen Feedbackstrategien für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler meist bewusst ist, haben sie dennoch oft wenig Wissen darüber, wie sie diese systematisch planen, situationsadäquat umsetzen und reflektieren können, so dass ihre Schülerinnen und Schüler in aktuellen und künftigen Lernprozessen bestmöglich davon profitieren können.

Das vorliegende Training soll dazu dienen, Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu geben, die für den reflektierten Einsatz von formativen Feedbackstrategien notwendigen Kompetenzen bereits im Rahmen ihres Studiums zu erwerben und zu trainieren.

2. Ziele des Trainings

Das übergeordnete Ziel des vorliegenden Trainings zur Entwicklung und zum reflektierten Einsatz von formativen Feedbackstrategien für Lehramtsstudierende ist es, die Kompetenzen zur eigenständigen Planung, Durchführung und Reflexion von Feedbackstrategien gezielt zu trainieren. Dies ermöglicht es Lehrkräften wiederum, die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern, zu regulieren und zu verbessern. Unter diesem übergeordneten Ziel lassen sich vier Hauptziele herausstellen, die mithilfe des Trainings adressiert werden. Diese Kompetenzen sind z.B. Soll-Wert der Kriterien klären, internes Feedback anregen, externes Feedback geben, tutorielle Unterstützung geben oder Möglichkeit zur Korrektur geben (Narciss, 2017, Kleineberg 2017).

Da das Training als Synthese von Theorie und Praxis konzeptioniert ist, soll (1) als Fundament des Trainings eine tragfähige theoretische Grundlage für den Themenbereich Feedback mit den Studierenden erarbeitet und gefestigt werden. Dazu werden unter anderem theoretische und empirische Vorarbeiten im Bereich der Feedbackforschung der Professur für die Psychologie des Lehrens und Lernens der Technischen Universität Dresden genutzt. So bildet das von Narciss entwickelte Informative Tutorielle Feedback-Modell (ITF-Modell; z.B. Narciss, 2017) die Modellgrundlage für vielfältige Feedbackprozesse, die die Studierenden im Rahmen des Trainings analysieren und üben. Eine ausführliche Darstellung des Kompetenzmodells zur Kompetenz Einsatz von Feedback im Unterricht auf Basis des ITF-Modells von Kleineberg (2017) in Anlehnung an Narciss (2017), ergänzt nach Huth (2004), Narciss und Huth (2004) und Narciss (2006, 2008, 2012, 2013) ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

Kompetenzmodell zur Kompetenz Einsatz von Feedback im Unterricht auf Basis des ITF-Modells (Kleineberg, 2017, S. 21).

	know-that	Beispiele für know-how	know-why
Soll-Wert der Kriterien/ Regelgrößen klären	Messbare und veränderbare Variablen = Regelgrößen identifizieren, die das vorhandene Kompetenzniveau bzw. den Fortschritt bei der Bearbeitung der Aufgabe widerspiegeln	Kompetenzmodelle mit messbaren und veränderbaren Kriterien erstellen, auswählen und/oder verändern	Reliable und valide Regelgrößen sind ein Kernstück des Feedback-Loops. Werden irrelevante, nicht-veränderbare und/oder nicht-messbare Größen erhoben und die Werte zurück an den Lernenden gemeldet, sind diese Infos nicht hilfreich bei der Erreichung des Soll-Wertes und eventuell sogar schädlich.
	Standards, also gewünschte Ausprägungen (= das bedeutet sehr gute Leistungen in dieser Aufgabe) in Bezug auf die Regelgrößen werden festgelegt.	Kompetenzmodelle, bzw. Definitionen von Kompetenzen zeigen Erwartungshorizont/ Bewertungskriterien	Feedback kann die Lücke zwischen den anzustrebenden Standards (=Soll-Werten) und dem Ist-Zustand schließen, wenn es mess- und veränderbare Regelgrößen gibt und entsprechende Standards, die vor-

			geben, wie eine Bewältigung der Aufgabenanforderungen auf einem hohen Niveau aussieht.
	Regelgrößen und Standards werden gemeinsam von Lernenden und Lehrenden reflektiert, geteilt, diskutiert → sich darauf einigen	Beispiele verschiedener Qualität zur Diskussion stellen, umfassende Kompetenzmodelle mit Kriterien für verschiedene Ausprägungsstufen mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren	Die Repräsentation von Lernenden und Lehrenden, wie eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung auszusehen hat, fungiert als Basis für die Festlegung der Soll-Werte (intern, extern). Diskrepanzen zwischen den Repräsentationen verkleinern oder eliminieren die Wirkung von externem Feedback, da die/der Lernende dann auf ein anderes Ziel hinarbeitet, als die/der Lehrende erwartet. Die gemeinsame Festlegung und Diskussion von Kriterien verringert diese Diskrepanzen.
erst internes Feedback anregen	Vor dem Geben von externem Feedback wird internes Feedback bezüglich des Soll-Werts angeregt, sodass die Lernenden selbst schauen, inwieweit sie die festgelegten Regelgrößen erreichen und wo noch Defizite liegen.	Arbeitsblätter zur Selbsteinschätzung mit den Soll-Werten und Regelgrößen ausfüllen lassen → welche Kriterien werden erfüllt, welche nicht? Zur Selbsteinschätzung auffordern und diese mündlich abfragen	Durch die Anregung zum internen Feedback lernen die Lernenden ihre eigenen Leistungen akkurater einzuschätzen. Der spätere Vergleich mit dem externen Feedback ermöglicht es, Diskrepanzen zwischen dem internen und externen Ist-Wert zu thematisieren.
externes Feedback geben	Das externe Feedback beschreibt, inwieweit die Standards aus externer Sicht vom Lernenden erfüllt werden und wo Diskrepanzen zwischen externem Soll- und Ist-Wert bestehen. Außerdem werden Unterschiede in der Einschätzung zwischen externem und internem Ist-Wert kommuniziert.	Vergleich des externen Ist-Wertes mit den Standards mündlich oder am besten schriftlich mit Tabelle und Rückmeldungen zu den einzelnen Regelgrößen/ Kriterien	Hilft, das interne Feedback in seiner Qualität einzuschätzen (viele Übereinstimmungen vs. viele Diskrepanzen im externen und internen Ist-Wert). Unterstützt die Bildung der internen Stellgrößen, also zur Auswahl passender Korrekturmaßnahmen.
Reflexion über Korrekturmaßnahmen anregen	Die Lernenden werden zur Reflexion über mögliche Korrektur- und Verbesserungsmaßnahmen angeregt, um den angestrebten Soll-Wert zu erreichen.	Tabelle, die internes und externes Feedback bzgl. der Standards/Regelgrößen enthält, Leitfragen zum Vergleich der Standards mit dem externen und internen Feedback, Lernende auffordern, einen Handlungsplan zur Verbesserung zu entwickeln	Um die eigenen Lernprozesse regulieren und sich selbst verbessern zu können, müssen die Lernenden passende Korrekturmaßnahmen ableiten können.
	Potentielle Korrekturmaßnahmen, um die Diskrepanzen zwischen Soll- und Ist-Wert zu eliminieren, werden gemeinsam reflektiert und diskutiert.	Lernende dazu auffordern, ihren Handlungsplan vorzustellen, gemeinsame Diskussion zu möglichen Korrekturmaßnahmen,	Fördert die Angemessenheit der Korrekturmaßnahmen, die bei Diskrepanzen zwischen Soll- und Ist-Wert wiederum notwendig sind um den angestrebten Standard zu erreichen.

		gemeinsame Überarbeitung von zu schreibenden Texten auf Basis des Feedbacks	
tutorielle Unterstützung geben	Tutorielle Informationen, also Hilfestellungen zur Bewältigung der Aufgabe, ohne unmittelbar die Lösung zu präsentieren, werden gegeben.	Tutorielle Informationen geben (z.B. Erklärungen, Analogien, Leitfragen, Hinweise etc.), hervorheben, welche Aspekte schon gut und welche noch verbesserungswürdig sind	Hilft den Lernenden dabei, die passenden Korrekturmaßnahmen auszuwählen, um den Soll-Wert zu erreichen. Der/die Lernende wird zur weiteren Beschäftigung mit der Aufgabe angeregt.
Möglichkeit zur Korrektur geben	Der/die Lernende bekommt die Möglichkeit, die Feedbackinformationen anzuwenden und die ausgewählten Korrekturmaßnahmen umzusetzen, um den angestrebten Soll-Wert zu erreichen.	Die Möglichkeit zur Wiederholung bzw. Überarbeitung derselben Aufgabe oder Bearbeitung vergleichbarer Aufgaben wird gegeben.	Durch die erneute Bearbeitung einer Aufgabe kann geschaut werden, ob effektive Korrekturmaßnahmen ausgewählt wurden, diese korrekt durchgeführt wurden und ob der/die Lernende dadurch die Diskrepanzen zwischen Soll- und Ist-Wert verringern kann. Der/die Lernende kann seine/ihre Leistung steigern und/oder es wird ein weiterer Optimierungsbedarf sichtbar.

Zudem soll den Studierenden (2) eine intensive Verknüpfung sowohl von Theorie und Praxis in einem zentralen Handlungsbereich von Unterricht als auch zwischen Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik ermöglicht werden. Dies geschieht dadurch, dass die vertieft behandelten theoretischen Inhalte durch praxisrelevante Anwendungsmöglichkeiten und Bezugnahme auf Bildungsstandards ergänzt werden. Zusätzlich werden die Studierenden aufgefordert, ihre jeweiligen Lehrfächer und Erfahrungen an verschiedenen Stellen im Ablauf des Trainings einzubringen. Die Verknüpfung von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist vor allem in den Microteaching-Phasen sehr eng, da die Studierenden ihr Wissen aus allen drei Bereichen anwenden müssen.

Zudem sollen die Studierenden (3) die Gelegenheit erhalten, praktisches Handeln in einem zentralen unterrichtlichen Handlungsfeld im geschützten Rahmen eines universitären Seminars gezielt zu trainieren, ohne dabei dem Anspruch ausgesetzt zu sein, sofort „perfekt“ sein zu müssen. Vor allem das Fehlen negativer Konsequenzen bei Fehlern kann den Studierenden helfen, Berührungängste gegenüber neuen Methoden und Vorgehensweisen abzubauen und sich voll und ganz auf Neues einlassen zu können.

Des Weiteren sollen die Lehramtsstudierenden (4) die Gelegenheit zur intensiven Reflexion eigener und fremder unterrichtlicher Handlungsweisen bekommen.

3. Trainingsablauf

Das Training besteht im Ablauf aus insgesamt 14 Terminen à 90 Minuten, von denen der erste und letzte Termin dem Kick-off (inklusive Klärung der Trainingsziele, -aufbau und -erwartungen) bzw. der Trainingsevaluation (inklusive Reflexion des Trainingsverlaufs) vorbehalten sind.

Je nach Anzahl der teilnehmenden Studierenden oder des Vorwissens der Teilnehmenden kann die Verteilung der einzelnen Blöcke leicht variieren. Grundsätzlich sind fünf Termine für die theoretischen Grundlagen inklusive einer Fallarbeit eingeplant sowie insgesamt sieben Termine für die Planung, Durchführung und Auswertung des Microteachings inklusive der Wiederholung (Abbildung 1). Während des Theorieblocks sind die Studierenden angehalten, mittels Selbststudium und Literatur schon in Vorbereitung auf die Präsenzttermine ihr Theoriewissen selbstständig zu erweitern. Dadurch können die Schwerpunkte im Training auf die Anwendung des Wissens in den dazugehörigen Aufgaben und Problemstellungen mit Unterstützung der Dozierenden gelegt werden. Es erfolgt dabei eine Orientierung am Flipped Classroom Ansatz (Bergmann & Sams, 2012). So soll der gemeinsame notwendige Mindeststandard des Theoriewissens gesichert und im Training eine vertiefte Anwendung ermöglicht werden.

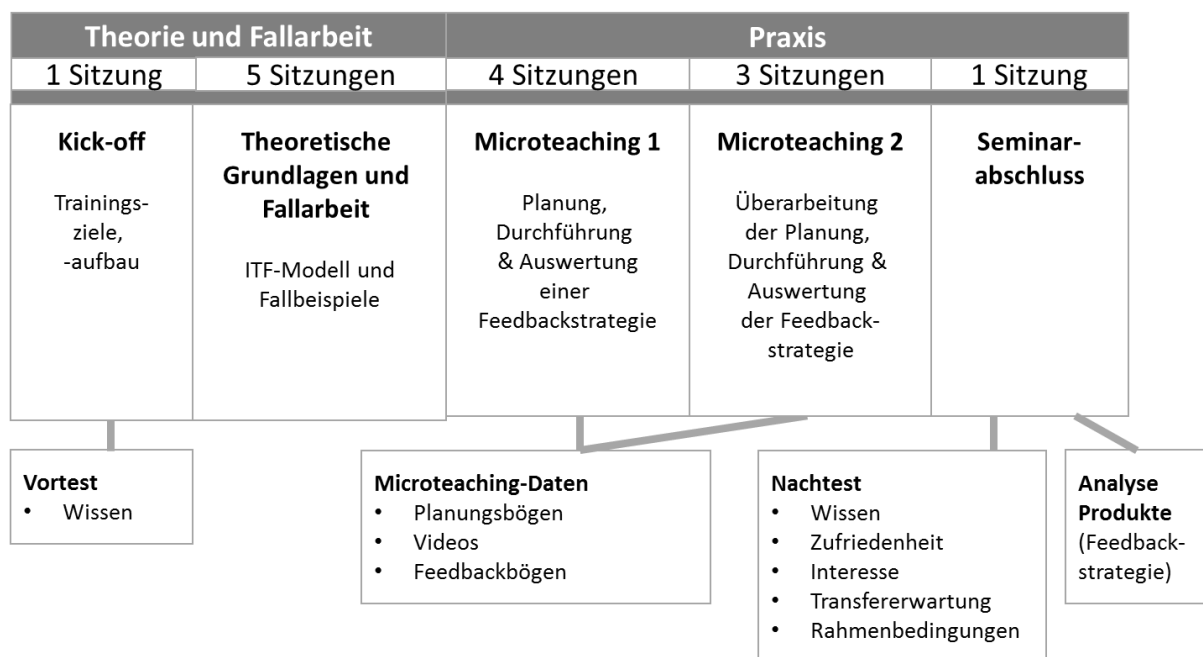


Abbildung 1.

Trainingsaufbau und -ablauf inklusive verwendeter Evaluationsmethoden

4. Trainingskonzept und -inhalte

Das Training gliedert sich in zwei große Blöcke, von denen der erste Block vorwiegend den theoretischen Grundlagen zum Themenbereich Feedback gewidmet ist, der zweite Block die praktische Anwendung der Theorie in den Vordergrund stellt.

Im theoretischen Block liegt der Schwerpunkt auf dem ITF-Modell (Narciss, 2017) sowie auf den damit assoziierten und daraus abgeleiteten Inhalten. Dazu zählt zum einen der idealtypische Ablauf eines Feedbackprozesses als Basis für die Entwicklung einer Feedbackstrategie sowie gängige Feedbackregeln. Des Weiteren werden in Zusammenhang mit dem Feedback-Würfel von Narciss (2006) grundlegende Aspekte einer Feedbacknachricht (Funktionen, Arten, Schedule, etc.) in den Fokus gerückt und diese durch Kennenlernen verschiedener Methoden für Feedback (z.B. für internes und externes Feedback) unterstützt. Insgesamt soll im Theorieteil eine kompetenzorientierte Sichtweise auf Lehr- und Lernprozesse forciert werden.

Als Übergang vom theoretischen zum praktischen Block werden empirisch überprüfte Fallbeispiele eingesetzt (Kleineberg, 2017). Diese Fallarbeit bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihre theoretisch erworbenen Kenntnisse an praxisnahen Fällen zu überprüfen und somit wiederum eine Basis für die folgende Praxisarbeit zu schaffen. Die Fälle sind so konstruiert, dass schulnahe Beispiele erläutert werden und die Studierenden im Anschluss mit Hilfe des Falltextes Fragen beantworten. Diese Fälle werden dann im Plenum mit den Studierenden ausgewertet.

Im Praxisteil ist es das Ziel, den Studierenden die Gelegenheit zu geben, die neu erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen anzuwenden. Dazu wird unter anderem die Technik des Microteaching eingesetzt (Allan & Ryan, 1972), wobei der Microteaching-Kreislauf aus Planung, Durchführung und Auswertung sowie Überarbeitung und erneuter Durchführung durchlaufen wird. Dieser „Unterrichtsversuch, der unter erheblich vereinfachten Bedingungen stattfindet und wesentlich kürzer ist als eine normale Unterrichtsstunde“ (Havers & Toepell, 2002, S.178), bietet den Vorteil, dass die Studierenden ihre im theoretischen Teil erworbenen und in der Fallarbeit erstmals erprobten Kenntnisse und Kompetenzen in einem geschützten Kontext anwenden können und sich dabei voll auf wenige zu trainierende Verhaltensweisen konzentrieren können. Die Studierenden wählen dazu aus einem Pool an Situationen eine für sie passende Situation aus (z.B. Feedback zu einer mündlichen Leistung oder zu einem Referat), wählen Klassenstufe und Thema selbstständig unter Bezugnahme auf den Lehrplan aus und planen dann dafür eine vollständige formative Feedbackstrategie. Basis hierfür sind die behandelte Theorie als auch jeweils passende zusätzliche Literatur. Zusätzlich erfolgt die persönliche Unterstützung durch Mitstudierende und Dozierende.

Um eine Grundlage für die Feedbackstrategie zu erhalten, planen die Studierenden zuerst grob die gesamte Sequenz ihrer Stunden. Es werden z.B. vier Unterrichtsstunden von der Einführung bis hin zur Bewertung geplant. Danach werden Zeitpunkte eingeplant, an

denen Bestandteile des Feedbackprozesses bzw. formatives und summatives Feedback potentiell erfolgen könnten. Aus dieser Sequenz wiederum wählen die Studierenden im Anschluss einen Zeitpunkt aus, an dem sie aktiv in der Durchführung von (zumeist formativem) Feedback beteiligt sind, z.B. Anregen von internem Feedback bei den Schülern oder Geben von externem Feedback. Hierfür planen sie dann detailliert ein Feedbackskript unter Zuhilfenahme eines vorgefertigten Planungsbogens. Der Planungsbogen dient zur Strukturierung und Ableitung der Verhaltensweisen zur Feedbackgabe aus dem theoretischen Teil des Trainings und führt die Studierenden durch ihre Sequenz.

Nach einem mündlichen Feedback zum Planungsbogen durch die Dozierenden erfolgt dann der erste Microteaching-Versuch mit Videoaufzeichnung. Alle Studierenden übernehmen dabei einmal die Rolle der Lehrkraft und führen mit einer kleinen Gruppe von Mitstudierenden im Peerteaching die erarbeitete Feedbackstrategie durch. Mittels zweimaligem internen (unmittelbar und verzögert) und externen Feedback (unmittelbar) durch vorbereitete Selbstevaluations- und Feedbackbögen und intern unter Zuhilfenahme von Videofeedback erfolgt dann eine Auswertung des ersten Versuchs sowie ein Abgleich von Planung und Realität. Nach einer Überarbeitung der Planung erfolgt dann eine erneute Durchführung und Auswertung. Ziel ist es hier zum einen, den Studierenden zu ermöglichen, ihr eigenes Unterrichtshandeln zu reflektieren und kriteriumsorientiert zu beurteilen. Zum anderen hilft es im besten Falle eine Steigerung in der Zielerreichung vom ersten zum zweiten Versuch festzustellen.

5. Evaluation des Trainings

Das Training wurde an der TU Dresden im Wintersemester 2017/18 im Rahmen des Ergänzungsbereichs des Lehramtsstudiums pilotiert. Auf insgesamt 14 Seminartermine verteilt, wurden sowohl theoretische Inhalte zum Themenbereich Feedback (z.B. ITF-Modell, Feedbackregeln, etc.) behandelt als auch eine praxisnahe Anwendung der Theorie mithilfe des Microteachings (Allan & Ryan, 1972) erreicht. Die Teilnehmenden arbeiteten im Praxisan teil, aufbauend auf der Theorie, individuell für ihr Studienfach eine Feedbackstrategie aus. Anschließend hatten sie die Gelegenheit, diese in zwei 5 bis 10-minütigen Unterrichtsversuchen mit ihren Kommilitonen/innen mittels Peer-Teaching durchzuführen und mithilfe von Videofeedback zu reflektieren.

Die Evaluation des Seminars wurde auf Basis des Evaluationsmodells von Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) durchgeführt. In der letzten Seminarsitzung wurden mittels fragebogengeleiteter Selbsteinschätzung (5-stufige Likert-Skala: 1 = *trifft nicht zu*, 5 = *trifft zu*) folgende Aspekte erhoben:

- (1) die Zufriedenheit mit dem Seminar bzw. den Seminarinhalten (Prescher, 2014) (vier Skalen mit je drei Items (Rahmenbedingungen für das Training, Möglichkeit zur Eigeninitiative, Motivation/Interesse und Zielerreichung, z.B. „Die Lernziele der

Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ wurden klar kommuniziert.“),

- (2) der antizipierte Nutzen/ die Transfererwartung für den späteren Beruf (Prescher, 2014) (drei Items, z.B. „Ich kann die in der Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ erworbenen Fähigkeiten für meine spätere Arbeit als Lehrer nutzen.“),
- (3) das erworbene Wissen/Fähigkeiten des Teilnehmenden (13 Items, z.B. „Ich kann eine Feedbackstrategie für eine Lehr- und Lernsituation planen.“),
- (4) zudem wurde mittels Freitextfelds erfasst, von welchen Inhalten die Teilnehmenden methodisch, persönlich und inhaltlich profitiert hatten.

Im Seminarverlauf wurden

- (5) auf Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung mittels Feedbackbögen Daten im Rahmen der beiden Microteaching-Sequenzen erhoben sowie
- (6) am Ende des Seminars eine schriftliche Zusammenstellung der endgültigen Feedbackstrategie durchgeführt und durch den Lehrenden analysiert.

In dem Pilotseminar des Ergänzungsbereichs konnten in der ersten Seminarsitzung neun Teilnehmende erfasst werden. Durch strukturelle Schwierigkeiten im Rahmen des Lehramtsstudiums (v.a. fehlende Anrechenbarkeit in bestimmten Modulen des Ergänzungsbereichs) wurden in der zweiten Sitzung von $N = 6$ Personen Daten erfasst. Regelmäßig und konstant nahmen am Seminar schließlich fünf Personen teil, wobei in der letzten Seminarsitzung von $N = 4$ Personen Daten erhoben wurden. Die Pilotierung des Seminarkonzepts konnte daher zunächst nur mit einigen wenigen Studierenden durchgeführt werden.

Im Folgenden werden neben einer kurzen vertiefenden Erläuterung zu den jeweiligen Kategorien die Ergebnisse dargestellt.

(1) Zufriedenheit mit Seminar

Der Bereich Zufriedenheit wurde in vier Themenbereiche untergliedert. Es wurden sowohl Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen (z.B. „Die für die Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ bereitgestellten Materialien [Arbeitsblätter und Folien] waren hilfreich.“) als auch die Möglichkeit zur Eigenaktivität (z.B. „Ich konnte mich aktiv in der Lehrveranstaltung einbringen.“), die Motivation/das Interesse (z.B. „Ich fand die Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ spannend.“) und die Zielerreichung (z.B. „Die Lehrveranstaltung ‚Feedback in Lehr-Lernsituationen‘ hat meine Erwartungen erfüllt.) abgefragt.

Insgesamt zeigten die Teilnehmenden des Trainings sich zufrieden mit der Ausgestaltung, was sich in einem Median in allen erfassten Items von 5.0 zeigte. In der näheren Betrachtung spielten vor allem die Möglichkeit der Teilnehmenden, sich aktiv einzubringen, hilfreiche Materialien zur Hand zu haben, eigene Fragestellungen zur Sprache zu bringen und das praktische Ausprobieren theoretischer Inhalte eine große Rolle, sodass die Veranstaltung insgesamt von allen Studierenden als spannend eingestuft wurde.

(2) Antizipierter Nutzen/ Transfererwartung

Die Teilnehmenden schätzten im Bereich „antizipierter Nutzen“ ein, wie gut sie glaubten, ihre erworbenen Fähigkeiten und das erworbene Wissen auf ihre spätere Arbeit als Lehrkraft transferieren zu können und wie gut es ihnen gelang, die einzelnen Stunden sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Der antizipierte Nutzen kann eine wichtige Grundlage dafür sein, dass die Teilnehmenden die erlernten Inhalte und Themen später tatsächlich als brauchbar ansehen und anwenden. Der antizipierte Nutzen wurde in allen Items mit einem Median von 5,0 eingeschätzt.

(3) Selbsteinschätzung erworbenes Wissen/erworbene Fähigkeiten

In diesem Bereich konnte ein Prä-Post-Vergleich durchgeführt werden. Insgesamt zeigte sich in der Post-Abfrage zum erworbenen Wissen, dass die Teilnehmenden sich in nahezu allen Bereichen mit einem Median zwischen einem Wert von 4.50 bis 5.00 einordneten. Lediglich bei der genauen Beschreibung des ITF-Modells und der genauen Definition von Feedback wurde das Wissen als etwas niedriger bewertet.

Dabei zeigte sich insgesamt in nahezu jedem Item ein Zuwachs gegenüber der Einschätzung vor dem Training (Abbildung 2 für die detaillierte Entwicklung jedes Teilnehmenden). Die Kenntnisse von Bausteinen eines idealtypischen Feedbackprozesses (Median Prätest = 2.75) und des ITFL-Modells (Median Prätest = 2.50) wurde zum Seminarende höher eingeschätzt als zu Seminarbeginn (Bausteine Feedbackprozess: Median Posttest = 5.00; ITF-Modell: Median Posttest = 4.50). Besonders deutlich war der Zuwachs im Mittel in der Kenntnis von Methoden für das Geben von Feedback (Median Prätest = 2, Median Posttest 5.00) und in den Kompetenzen des Planens einer Feedbackstrategie (Median Prätest = 3.00, Median Posttest = 5.00).

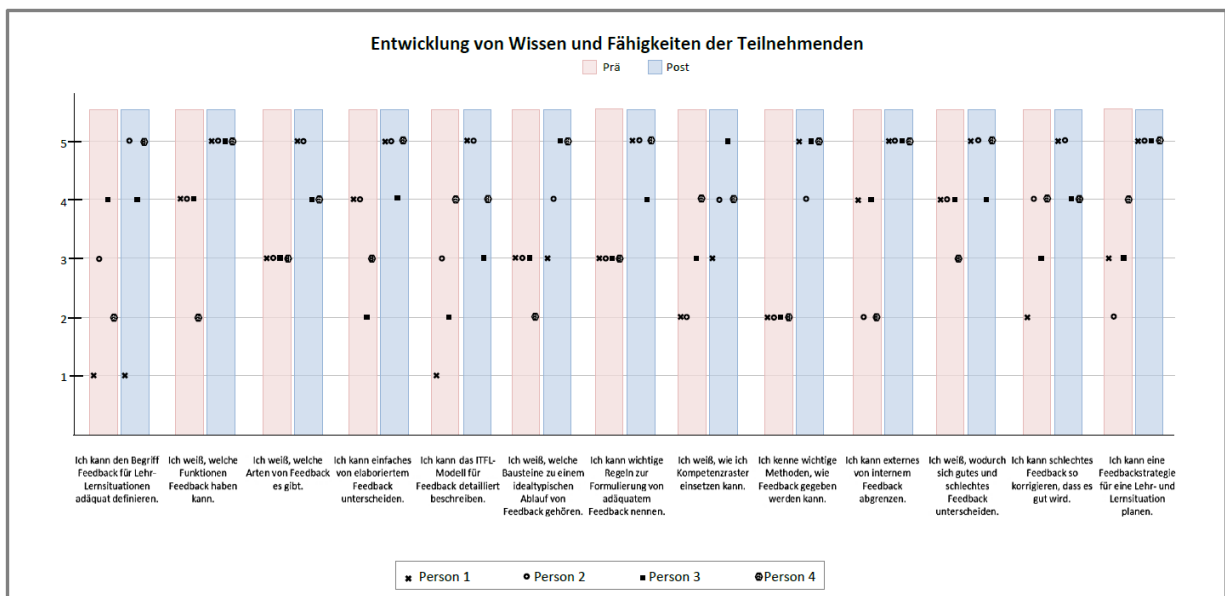


Abbildung 2.

Prä-Post-Vergleich im Bereich Wissen und Fähigkeiten. Abgetragen sind die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden mit Daten zu zwei Messzeitpunkten ($N = 4$; Präzeitpunkt: 2. Sitzung, Postzeitpunkt: 14. Sitzung).

6. Diskussion

Insgesamt konnte das pilotierende Seminarkonzept durch einen Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Sicherheit im Lehrverhalten der Teilnehmenden überzeugen.

Die Teilnehmenden gaben an, durch die kleine Gruppengröße mehr profitiert zu haben als in Seminaren mit höherer Teilnehmendenzahl, weil sie die Möglichkeit hatten, Problemlagen anzusprechen und sich individueller betreut fühlten. Sie stellten hierbei heraus, dass ihre Bereitschaft, sich selbst und den Mitstudierenden ehrliches Feedback zu geben, hoch gewesen sei, da sie keine negativen Konsequenzen von Kritik auf die eigene oder fremde Bewertung der Leistung befürchten mussten. Das Verbesserungspotential jedes/r Einzelnen habe somit viel deutlicher herausgearbeitet werden können. Auch betonten die Teilnehmenden mehrmals, dass eine Bewertung der tatsächlichen Ausführung der Strategie oder des ersten Planungsversuchs für sie sehr einschränkend gewesen wären und das momentane Beurteilungsschema für sie gut umsetzbar gewesen sei.

In diesem Zusammenhang wurde die Befürchtung geäußert, dass das Individuum in einer größeren Gruppe möglicherweise weniger profitieren könne. Das spricht dafür, die Zahl der Teilnehmenden möglicherweise auch in den nächsten Durchgängen auf maximal 15 Teilnehmende zu begrenzen. Zudem werden auch Ideen für Konzepte mit Gruppengrößen mit mehr als 20 Teilnehmenden erarbeitet. Dies soll einem größeren Teil der Studierenden ermöglichen, ihre Kompetenzen in dem zentralen unterrichtlichen Handlungsfeld des Feedbackgebens auszubauen.

Nach Meinung der Studierenden war die Planung einer kompletten Feedbackstrategie eine gute Vorbereitung für das spätere Lehrkraft Handeln. Durch die selbst bestimmte Auswahl des Themas und der Klassenstufe und der Arbeit mit Lehrplan und Bildungsstandards hätten sie ihre Kompetenz in einem für sie relevanten und realitätsnahen Bereich trainiert. Dies wurde von dem Großteil der Studierenden als sehr positiv bewertet, wobei eine Studentin sich hier explizit mehr Vorgaben gewünscht hätte und sich zeitweise orientierungslos fühlte. Vor diesem Hintergrund könnten in zukünftigen Trainings neben dem Planungsbogen und den theoretischen Inhalten gestufte Hilfestellungen zur Seite gestellt werden, falls Teilnehmende mehr Unterstützungsbedarf aufweisen. Die Verbindung von Theorie und Praxis wurde durchweg positiv bewertet. Besonders das konsequente In-Beziehung-setzen der praktischen Verhaltensweisen mit der behandelten Theorie sei für die Teilnehmenden sehr Gewinn bringend gewesen und habe den Fokus gezielt auf einzelne Aspekte des Feedbacks gelegt. Die Arbeit mit Videos und Videofeedback sei zwar neu und unbekannt gewesen, habe aber im zweiten Durchgang routinierter stattgefunden. Als Nebeneffekt des Videofeedbacks gaben die Teilnehmenden an, dass sie neben den tatsächlich trainierten Verhaltensweisen des Feedbackgebens im eigenen Handeln auch weitere positive und negative Besonderheiten entdeckt hätten, die sie in Zukunft verändern oder beibehalten wollten. Insgesamt bewerteten alle Teilnehmenden den Besuch des Seminars als Gewinn bringend und nützlich für ihr späteres Lehrverhalten.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Das Training zu formativem Feedback in Lehr-Lernsituationen mit Microteaching ließ in der Auswertung der ersten Durchführung und Pilotierung mit wenigen Studierenden erste vielversprechende Ergebnisse erkennen. Am Ende des Trainings schätzten die Teilnehmenden sowohl ihren Wissenszuwachs als auch ihre Zufriedenheit und den antizipierten Nutzen als sehr hoch ein. Dies kann als eine vielversprechende Ausgangslage für die Weiterentwicklung des Trainings bewertet werden.

Perspektivisch sollen weitere Trainings dieser Art durchgeführt werden, um eine größere Anzahl an Teilnehmenden befragen zu können und auf Grundlage eines größeren Datensatzes tiefergehende Analysen durchführen zu können. Des Weiteren ist im Rahmen des Trainings eine systematische Beobachtung und Erfassung der Leistung in den praktischen Microteaching-Sequenzen wünschenswert. Diese objektiven Beobachtungsdaten könnten weiteren Aufschluss über den Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden liefern. Eine Follow-up-Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt im regulären Unterricht könnte weitere wichtige Daten liefern, um zu sehen, inwieweit der Transfer der Leistungen im Kompetenzbereich Feedback gelungen ist.

Literaturverzeichnis

- Allen, D. W., & Ryan, K. A. (1972). *Microteaching*. Weinheim: Beltz.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom*. Washington, D. C.: ISTE.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Havers, N., & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 174-193.
- Huth, K. (2004). *Entwicklung und Evaluation von fehlerspezifischem informativem tutoriellem Feedback (ITF) für die schriftliche Subtraktion*. Veröffentlichte Dissertation. Technische Universität Dresden. Zugriff am 20.08.2018 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1105354057406-47158>
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett Koehler Publishers.
- Kleineberg, K. (2017). *Erfolg von Lehrertrainings zum Einsatz von Feedbackstrategien im Unterricht kompetenzorientiert messen*. Unveröffentlichter Forschungsbericht im Modul Research and Intervention. Technische Universität Dresden.
- Narciss, S. (2006). Informatives tutorielles Feedback. *Entwicklungs-und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Waxmann, Münster.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merriënboer & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed., pp. 125-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Narciss, S. (2012). Feedback strategies. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Learning Sciences*, Volume F (6) (pp. 1289-1293). New York: Springer Science & Business Media, LLC.
- Narciss, S. (2013). Designing and Evaluating Tutoring Feedback Strategies for Digital Learning Environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. *Digital Education Review*, 23, 7-26.
- Narciss, S. (2017). Conditions and effects of feedback viewed through the lens of the interactive tutoring feedback model. In *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 173-189). Springer, Singapore.
- Narciss, S. & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In H. M. Niegemann, R. Brünken, & D. Leutner (Eds.). *Instructional design for multimedia learning* (S. 181-195). Münster: Waxmann.
- Prescher, C. (2014). *Erwerbstätige als Innovatoren - Empirische Studien zu Bedingungen und Methoden der Förderung der Innovationsentwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.